

1930年代における野村芳兵衛の綴方教育 「文化交通」の構想とその挫折

浅井幸子 ASAI Sachiko

- はじめに
- 1章 ——『綴方生活』の創刊と転換
- 2章 ——「生活科としての綴方」の構想
- 3章 ——「文化交通」の構想と挫折
- おわりに

【要旨】本稿では、1930年代における野村芳兵衛の綴方教育論を検討し、その展開過程に以下の三つの視座が含まれていることを明らかにした。一つ目は生活指導の綴方教育の視座である。その観点から構想された綴方教育では、子どもの綴方に認識や生活態度が見出され、その変革を目指した指導が行われていた。二つ目は対話としての綴方教育である。教師と子どもの日常的なコミュニケーションにおいて綴方教育が組織されていた点にその特徴があった。三つ目は媒体としての綴方教育である。この視座は、自然科学および社会科学の表現の導入によって綴方表現の領域を拡張し、教育全体を文化の伝達と創造の営みとして把握するものだった。本稿では、綴方を対話や媒体として捉える観点に現れている文化の伝達、創造、交通という主題の展開を、「文化交通」の概念の成立に即して記述した。

——はじめに

本稿の主題は、1930年代における野村芳兵衛（1896年－1986年）の綴方教育論の検討を通して、書字教育としての生活綴方教育を複数の系譜において把握することにある。野村の綴方教育論の展開過程には、生活綴方の主流をなす生活指導の綴方教育の視座に加えて、対話としての綴方教育、媒体としての綴方教育の視座を見出すことができる。本稿では、野村の綴方教育論の歴史的な展開を、この三つの視座に即して記述することによって、それぞれの特徴を明らかにすることを目指す。

戦前の生活綴方教育の研究において、野村は奇妙な評価を与えられてきた。彼は生活綴方の成立において重要な役割を果たした教師として、しかし周辺的な存在として位置づけられている。中内敏夫『生活綴方成立史研究』（1970年）は、野村と小砂丘忠義の実践を生活綴方の「原型」として詳細に検討しながらも、野村は「綴方教師」ではないとしている¹⁾。佐々井秀緒『生活綴方生成史』（1981年）もまた、野村の議論が「綴方教育の新指標」として機能したことを認めながらも、彼は「綴方教師」ではなく「生活教育理論探求者」であると述べている²⁾。野村を「綴方教師」ではないとする際の論拠は異なる。中内の基準

は「教科」の位置づけである。中内によれば、「綴方教師」である小砂丘がすべての教科を『綴方へまでの』道程』として捉えていたのに対して、野村は『芸術』科の一セクション』として綴方を位置づけ「教科による『文化伝達』のしごと」を軽視しなかったという³⁾。佐々井が着目しているのは綴方教育の論じ方である。野村が雑誌に発表した論考は、「綴方実践から導き出されたものよりも、「生活教育理論を説くために綴方教育の問題が提起される」ものが多かったと彼はいう⁴⁾。

本稿では、野村が「綴方教師」であるか否かを直接の問いとはしない。着目したいのは、野村の綴方教育論が評価を複雑にする要因を内包していた事実である。彼は生活綴方のネットワークの中核の一つだった『綴方生活』において、編集と執筆を行う同人として活躍し、同誌に集う教師たちのリーダーとなっていた。そして、にもかかわらず、彼の綴方教育の構想には、いわゆる「生活綴方」の主流とはいえない側面が多分に存していた。

ここで生活綴方の中心的な定義を確認しておこう。『現代教育史事典』の「生活綴方」の項を執筆した船橋一男は、その文章表現教育としての特徴を、「生々しい生活現実をリアルに見つめさせ、表現させる中で、子どもたちの中に事実に対する科学的な認識や事実に向かう主体的な意欲を形成させようとした」と述べている⁵⁾。この見解はおおむね共有されているといっている。中内の『生活綴方成立史研究』（1970年）は、「正字法」「書法」「修辞法」といった文章表現を教育するのみならず、「知育と徳育を含んだ全体としての教育実践の成立」を意図したのが「生活綴方」だとする⁶⁾。『綴方教師の誕生』（2000年）では「教育実践」を「人為による人間発

達」と言い換え、「生活綴方」を「教育」とは区別された「形成」の営みとして把握する視点を強調しているが、基本的な定義は変わっていない⁷⁾。佐々井は「生活綴方」の「ねらい」が、生活の「認識」と「表白」を指導すること、それを通して生活を「深め高めていく」ことにあるという⁸⁾。川口幸宏は文章表現指導に関わって「ものの見方・考え方・感じ方・行動のし方など」を指導したと述べている⁹⁾。また太郎良信は、綴り読み合うことを通して「生き方を確かなものにする」教育として概念化している¹⁰⁾。

「生活綴方」は一般的に、文章表現の指導を通じた「生活」の指導として、具体的には子どもの認識や感情、態度などの変革を目指す教育として把握されてきたといえよう。野村の綴方教育も、確かにそのような「生活指導」を志向している。彼の「生活意欲」や「生活統制」といった概念は、他の教師にも共有され生活綴方の主要なアイデアとなった。

しかし野村の綴方教育の構想を検討すると、そのような「生活指導」とは異なる視座が存在していることに気付く。一つ目は綴る行為を対話として捉える視座である。野村は、綴る行為を他者や自分自身に語る行為として把握し、「座談」の活動と往還する綴方教育や「手紙」のやりとりを通じた綴方教育を構想し実践している。ここでは綴る行為が話す行為の延長上において把握されているといえよう。二つ目は子どもの綴方を媒体として捉える視座である。野村は、子どもの綴方を教科書や他の書物とともに「本」と呼び、この「本」の配置の変革による教育の改革を構想している。具体的には、「読書科」と「生活科」あるいは「本を読む教育」と「本を作る教育」からなるカリキュラムにおいて、文化

の伝達と創造を企図している。この媒体としての綴方は、「本」として物質性を帯びている点で特徴的である。

対話と媒体の視点は、綴方教育をコミュニケーションにおいて構成する点で相互補完的である。事実、綴方教育を主題とする『新文学精神と綴方教育』（1936年）では、両者が「文化交通」の概念において接合されている。

「文化交通」の綴方教育、すなわち対話および媒体としての綴方の観点は、野村の綴方教育を検討する際にあまり着目されてこなかった¹¹⁾。確かに彼の「生活指導」の綴方の理論的な影響力は大きい。しかし、彼の綴方教育は、「生活指導」を重視する「生活綴方」の定義から遡及して検討されることによって、一面的に理解されてきた面もあるのではないか。彼の綴方教育の構想は、教育を言語的な実践として把握し、書物を媒体とする時間的空間的なコミュニケーションとして、またそれを通して遂行される文化の伝達と創造として組織するものだった。野村の綴方教育論を複数性において検討する作業は、その特徴の解明と再評価を可能にするばかりではなく、「生活綴方」の再検討に開かれている。

1章——『綴方生活』の創刊と転換

野村が綴方教育を熱心に論じる契機となったのは、1929年11月の『綴方生活』創刊だった。同誌は「児童の村」の教育実験に関わった野村や小砂丘忠義、上田庄三郎らを中心に企画され、子ども向けの綴方雑誌『鑑賞文選』の親雑誌として刊行された¹²⁾。『教育・国語教育』『綴方学校』などとともに、1930年代の綴方教育のネットワークの中核となった雑誌である。同誌の創刊当初、野村は対話の視

座から綴方教育の実践を語っていた。しかし約一年後、彼の綴方教育は早くも転換点を迎えることとなる。

1節 対話としての綴方

野村らが創刊した『綴方生活』の誌名に込められた主張は、「吾等の使命」（1929年）に「教育に於ける『生活』の重要性を主張する」と記されている¹³⁾。ただし集った論者の問題関心は、必ずしも「生活」という概念には収斂していなかった。また「生活」を焦点化していたとしても、その主張は多様性を帯びていた。創刊号の巻頭に置かれた千葉春雄の論考は、「生活」ではなく子どもの作品の芸術的な完成度を主題としている¹⁴⁾。上田庄三郎は、作品に表現された思想、作品を貫く政治的なイデオロギーを問うている¹⁵⁾。小砂丘は「生活」を鍵概念としつつ、子どもたちの綴方における表現がステレオタイプに陥っていることを問題にしていた。具体的には「子供の生活がない」という言葉で、綴方の「考え方見方」が「概念的、抽象的」で「既成の形式の中に固められ」ている状態を問うた¹⁶⁾。

野村が創刊号に寄せた「綴文欲求の発生とその指導」（1929年）は、小砂丘と同様に「生活」に着目しながらも、綴るという行為とその行為を導く「綴文欲求」を主題化していた。その特徴は綴方を「座談」の延長上にある対話の営みとして定位した点に存している。彼の議論の出発点は作品ではない。子どもたちが「友達や兄弟や親や、そして又社会の人々と共に人生の意味を享受して生きて行く」ために、その「心の芽に内在する文芸的表現欲求」を培ってやりたいという願いから考察がはじまり、子どもの「生活」の中に「綴文欲求」が模索される。そして見出され

るのが「談話による自己表現」である。

以上の如く綴文欲求を生活的にながめる場合には大体に於てその動機は普通の談話と同じように友に語りたい又は自分自身に語りたいと言う欲求によって、手紙となり、日記となり、旅行記となるのであると思われるが、そこには、同時に純然たる個性表現として文字と文字、言葉と言葉のハーモニーから来る美を楽しむ、人間本来の芸術的欲求が、力強く働いていることをも承知せねばならぬ¹⁷⁾。

野村は「綴文欲求」を、「友」あるいは「自分自身」に「語りたいと言う欲求」、すなわち「談話による自己表現」の欲求に「芸術的欲求」が加わったものとして説明している。

実践の報告においても、野村は綴方教育を対話の営みとして把握し構成していた。彼は綴文に関わる自らの息子や教室の子どもへの働きかけを、「交友」という言葉で表現し意味づけている。通常であれば「指導」と呼ばれるべき行為を「交友」たらしめているのは、働きかけの動機ともたらされる喜びである。6歳の息子に「何でもいいから、このノートに書いてくれないか」と呼びかけた動機は、親としての成長への願い、息子の「生活」を知りたいという願い、「稚気」や「フレッシュなもの」をもつ息子との交渉への願いとして分節されている。そして息子の綴方を読む喜びは、その成長に寄与した「満足」と「親しい友の作品」を読む「楽しみ」として表現されている¹⁸⁾。同様に夏休み前に教室の子どもに「正雄、手紙いこせ」と要求する動機は、「手紙を練習させたい」がためではなく「夏休み中の正雄の生活が知りたい」がためと説

明されている¹⁹⁾。

野村が「綴文欲求の発生とその指導」の連載において提示した観点を、対話としての綴方と呼ぼう。その第一の特徴は、教師と子どもの日常的なコミュニケーションの中に綴方教育の成立を見出し企図したところにある。彼が言う「生活」とは日常生活のことであり、その日常生活における「談話」に基盤を求めることによって、「綴文」が対話的な営みとなっている。第二に、教育的な意味を追求することよりも、子どもとの真性な対話の成立が重視されている。息子や生徒との日記や手紙のやりとりは、第一義的には相手のことを知るためのものであり、そこに教育的な意味が付随するとされる。そして第三に、教師と子どもの文を介したやりとりが、「たのしみ」として表現されている。言葉を介して関わることの喜ばしさが、対話としての綴方教育の根底を形づくっている。

「綴文欲求の発生とその指導」の連載に続けて掲載された「一年生或日の綴方」(1930年)には、話す行為と綴る行為の往還が鮮明に現れている。一連の活動は、子どもたちが「身辺雑事」を話し合う「座談」、一人ひとりが文章を綴る「綴文」、それを読み感想を述べ合う「座談」によって構成されている。この論考でも野村は、日常生活における「座談の喜び」を教室に導入するのだということ、「教育的意味」はそこに付随して「発生する」ものだということを強調していた²⁰⁾。

2節 社会改造の主題化

雑誌『綴方生活』は創刊から約一年後に早くも転換を迎える。1930年10月、出版社が文園社から郷土社に移って編集兼発行人が志垣から小砂丘に交代した際、野村をはじめとす

る同誌の同人たちは新たな理念を表明する次のような「宣言」を発表した。

社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじっと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本當な自治生活の樹立、それこそ生活教育の理想であり又方法である。／吾々同人は、綴方が生活教育の中心教科であることを信じ、共感の士と共に綴方教育を中心として、生活教育の原則とその方法とを創造せんと意企する者である²¹⁾。

ここでは綴方教育が、社会問題あるいは生活事実の観察と把握を目指し、「自治生活の樹立」を「理想」および「方法」とする「生活教育」の中核として位置づけられている。創刊号「我等の使命」が「生活」の重要性を述べるにとどまっていたのに対して、「宣言」における「生活教育」の主張は子どもの社会的な生活を明確に主題化していた。

野村はこの「宣言」に先立ち、教育の目的として「社会改造」を掲げるようになっていた。その契機となったのは、1928年から29年にかけて、彼と「マルクス主義」を標榜する上田唯郎や佐野五郎らの間でたたかわされた「教育の政治化論争」である²²⁾。教員組合啓明会の「第二次宣言」をめぐる論争は、教育の政治化を拒む野村と、教育の政治性を主張する上田らのすれ違いに終わった。しかしその後、野村は「マルクス主義」の影響を示唆するタイトルを持つ論考「桃色の本質」(1930年)を発表する。彼は「吾々の文化運動は、社会の歩みに対して如何なる態度をとるべきか」との問いに、「生活教育の任務は、

生活態度の自覚と、社会組織の認識の二つの方面から、この社会を批判し、新しい道徳的信念のもとに、この社会組織を改造しようとする自覚である」と答えていた²³⁾。

野村が社会改造の企図を組み込んだ綴方教育論を発表するのは、1929年の年末に開催された「新興綴方講話」においてである。国語教育の重鎮による「講座」と新人の「研究発表」からなり、300余名の聴衆を集めたこの講習会で、野村は「生活が生むもの」と題された発表を行った。彼によれば、「個性表現」や「ありのまま」に重点を置く綴方教育は、「生活指導の綴方」にはならない。現在の文章表現には「道徳」が要求されている。その「道徳」とは『『社会的習慣』としての道徳』ではなく『『既成文化の批判』としての道徳』である。それゆえ綴方では、「自己の生活態度に対する内省力」を育むのみならず、「自然観察」「家庭生活」「学校生活」において「環境に対する正しい認識力」を養う必要がある。野村は新たな「文章評価」の必要性を訴え、発表の結論としていた²⁴⁾。

2章——「生活科としての綴方」の構想

野村は自らの教育の中心に、「社会改造」すなわち全ての人々が「食っていける」ことを目標とする社会の道徳的文化的な変革を置くようになった²⁵⁾。そのような社会改造を志向することによって、野村の綴方教育は、対話としての綴方教育とは異なる観点、すなわち綴方を「書物」として捉える媒体としての綴方の観点と、綴方を通して子どものものの見方や態度を変えようとする「生活指導」の綴方の観点から考察され構造化されることとなる。その具体的なあり方は、『綴方生活』

に1930年10月から4回にわたって連載された論考「生活科としての綴方」に提示されている。

1節 媒体としての綴方

「生活科としての綴方」の初回の論考には、「カリキュラムへの一考察」という副題が付されている。この論考において野村は、まさにカリキュラムの再編において綴方を論じた²⁶⁾。提起されているのは「読書科」と「生活科」からなるカリキュラムである。綴方は図画、体操、音楽などの表現活動とともに「生活科」を構成し、言語によって思想を扱う点で重視するとされている。野村はこの「読書科」と「生活科」を、可能な教科分類のうちの一つとして、ただし最も優先されるべき教科分類として位置づけていた²⁷⁾。

「読書科」と「生活科」の表現が意味していたのは、「間接」と「直接」という生活を観察する二つの方途である。「読書科」は「間接的に読書により観念を中心として生活を観察し、判断する教科」、「生活科」は「自己の直接経験を中心として、生活を観察し判断する教科」とされている。興味深いのは、野村がここに、さらに二つの意味を重ねている事実である。一つ目は「大人の文化の伝達」と「子供の文化の観察」である。この表現には社会改造の企図が表現されていた。野村は既存の「大人の文化」について、「社会的遺産」として子どもたちに贈りたいという想いと、子どもたちに「修正してもらいたい」という想いがあるという。そこで「大人の文化の伝達」を行う「読書科」に加えて、子どもの「生活認識」に「耳を傾け」る教科、すなわち子どもの表現活動を中心とする「生活科」を設置するのだという。

二つ目は「教科書のある教科」と「教科書のなき教科」である。この対置は教育における媒体という主題を表現している。野村は読書科の説明において、「私は教科書を…（中略）…それが書物である限り、読書法によって学ぶ教科と観て、さらに教育上の不便を感じない」と述べ、教科書を「書物」の一つとして位置づけていた。「教科書のある教科」と「教科書のなき教科」の対置は、「間接経験」と「直接経験」の対置と同様に、子どもとその生活の間に媒体を介在させているか否かを焦点化する分類であり、なかでも「書物」として把握しうる言語的な媒体の位置づけを可視化する分類だったといえよう。

なお「読書科」と「生活科」からなるカリキュラムの具体的な様相は、論考「児童の村教育の経営」（1931年）に確認できる²⁸⁾。野村の学級のものとして提示されたカリキュラムは、「生活科」と「講座科」からなり、「生活それ自身の系統」と「教科書による系統」の対比が強調されている。「綴方」は「生活科」において主要な位置を占めるとされる。

生活科（生活それ自身の系統）

自然観察 お話 作業 あそび（あそび、運動、喧嘩劇、発表、相談）

講座科（教科書による系統）

文芸—グリム、三重吉、ひろすけ童話、未明童話等

科学—理科、算術、ファブル科学物語、昆虫記等

文化史—修身地歴、オルゴット「小さき人々」、一氏史「世界文化史物語」、ヴァンルーニ「世界文明物語」、デュランツ「西洋哲学物語」

読書—国読、その他児童読物
 音楽—唱歌、ピアノ、琴、ハーモニカ
 美術—図画、手工
 保健—体操

「講座科」の中の小項目には「文芸」「科学」「文化史」といった名称が与えられ、そこに教科書を示す教科の名称や子ども向けの書物の名称が並んでいる。「教科書による系統」とはいつても、国定教科書に即した教育内容が想定されていたわけではないこと、教科書は「書物」の一つとして扱われていたことが分かる。野村は細切れに「書物」と対峙させるのは「不自然」だといい、「書物」一冊で一つの単元を構成していた。「講座科」では、日常的な読書をモデルとする学習が企図されていたといえよう。

「生活科」において特徴的なのは、小項目の冒頭に置かれた「自然観察」である。他の「お話」「作業」「あそび」が活動を表現するに留まっているのに対して、「自然観察」の場合は「自然」という対象が明示されている。「生活科」における自然観察の重視は、「生活科としての綴方」の連載の二回目に示された。野村はまず「生活科」における研究の対象を「自然」と「社会」に二分する。そして「人間生活」における「協力」の実現、「道徳的教養」の確立のためには、「自然」の観察を通した「自然そのものの原則」の「自覚」が必要だという。また「一人の人間」を「価値法則」でみるのではなく、「一匹のこおろぎ」と同様に「自然法則的に観察」することによって、「正しい社会原則」が発見されるという。ここでは道徳的な社会改造が目指されているにもかかわらず、人間生活の価値的な観察が否定され、「自然」の観察、自然科学的

な観察が求められている。このような逆説的な論理が展開されたのは、野村が「自然」を歪みなき関係を表現するものとして捉え、「自然」との比較で「社会」を見ることによってその歪みが自覚されると考えていたからだった²⁹⁾。

この「自然観察」の綴方の主張には、綴方を媒体として捉える視座と「生活指導」の視座が混在している。一方に見出せるのは、媒体の視座による表現領域の拡大である。文芸文を中心としていた綴方教育に科学的な表現が導入されたのは、綴方を国語科の問題としてではなくカリキュラムにおける文字媒体の配置の問題として考察したことによる。他方で、子どもを「自然」が体現する「生活」や「人間関係」へと導こうとする側面には、「生活指導」の視座を指摘できる。野村は地方の子どもの文集を紹介しつつ、「知識階級の子供」よりも「農村の子供」の綴方の方が「健康」だと価値的な評価を行っていた。

2節 「生活指導」の綴方教育の展開

「生活科としての綴方」の連載の後半では、子どもの認識と態度を導こうとする「生活指導」の観点が前面に打ち出された。「生活指導と児童文・科学的態度の主張」との副題が付された第三回の論考では、雑誌『赤い鳥』と『少年倶楽部』の批判的な検討が行われた。野村は『赤い鳥』の児童文を「純粋文学」と呼び、児童文学を「子供自身のもの」にした点で評価しつつも、その「ブルジョア性」において批判している。また『少年倶楽部』の児童文を「大衆文学」と名付け、先生や親に従うことを是とする「奴隷文学」だと批判している。それに対して野村は、「科学的態度」に立つて「現実の生活」を批判する児童文学

を求める。彼によれば、その児童文学を通して「正しい認識」が獲得され、互いが「協力」する「正しい道」が発見されるのだという³⁰⁾。

野村がどのような児童文を求めたかは、連載の最終回「児童文新評価標」（1931年）に確認できる。彼はいう。文章は「社会改造」のために書かれ、「協働」する社会に役立たなければならない。その観点に立つならば、文の評価の基準は「自らの生活の持つ階級性」を表現していること、その「知識」が「自己の生活に役立つ」ものであること、「情意」が「社会生活によって、協働的に組織」されていることに置かれる、と。「砂利あげ」という具体的な子どもの作品の批評では、労働を題材としたことが評価される一方で、美文による表現が「奴隸的な描写」として否定されている。また、筆者の父親に対する反抗の不在が、「協働体の社会」をうむ「正しい抗争」の不在として批判されている³¹⁾。ここでは子どもの綴方が、その子の認識や態度の表現として把握され批評の対象となっている。

『綴方生活』の創刊から一年余、野村の綴方教育は当初の対話的な構成とは大きく異なるものとなっていた。変化したのは綴方教育だけではない。野村はこの頃から、教育全体を社会的な有用性の観点から再編し、「生活技術の訓練」として組織化していく。その理念とカリキュラムは『生活訓練と道徳教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）の二著に提示された。『生活訓練と道徳教育』では教育が「一つの生活技術の訓練」として定位されている³²⁾。「訓練」の内容は「協働自治」という概念で示された。野村は「生活訓練」を、「協働自治」を「目的」とし「方法」とする「集団協働の自治訓練」として説明していた³³⁾。

綴方教育もまた「協働自治」を目的及び方法とする「生活技術の訓練」として意味づけられた。「生活技術と綴方教育」（1931年）では「綴方教育」が次のように定義されている。

綴方教育とは、結局するに、子供達に文字表現を中心として子供達の生活事実を観察させること即ち調査させ分析させ比較させることによって、その時と場所とに必然する生活の環境性を認識させ、進んでその時の主観的意志と感情とに客観的統制を与えることによって、彼等の功利的行動の実践を促すところの教育作業である³⁴⁾。

「功利的行動の実践を促す」という目的は、子どもを変えようとする「生活指導」の綴方教育の特徴を端的に表現している。「綴方」は可視化された子どもたちの認識や感情とみなされ、そこに特定の価値的な方向性を与えることが「指導」となる。

望ましい方向性は「協働自治」である。野村は「文の技術と綴方指導案」（1932年）において、綴方における「生活技術」すなわち「文の技術」を、「言葉の必然を再構成して、協働価値を生産すること」に求めている。その種類は「日常生活の必要と文を書き得る技術」、「生活調査をなし得る技術」、「協働生活に於ける情緒統制の技術」、「目的活動」における「文の技術」の四点で提示された³⁵⁾。「綴方教育の実問題」（1933年）ではその構造が、「協働自治の認識—生活観察」「協働自治の情緒—生活共感」「協働自治の技術—生活実践」の三点に再編され、その「訓練」が「文の指導」の目的だとされている³⁶⁾。

ここで「生活指導」の綴方教育の特徴を確

認しておこう。第一の特徴は、「社会改造」の企図が、文化ではなく子どもたち一人ひとりに向かう点にある。綴方に子どもの認識、表現、内面、生活、態度などが見出され、指導を通したその変革が目指される。第二の特徴は、その際に「協働」という価値が志向された点にある。文章に書かれた筆者の生活と、文章の表現に現れた筆者の態度の双方が、「協働」という価値に照らして指導される。そして第三の特徴は、言語が「技術」として把握された点にある。このことは「生活指導」の綴方の観点では、コミュニケーションよりも個人の表現や認識において綴方が問題化されたことを示唆している。

なお野村は、実用文、社会科学の文、自然科学の文、文芸文など書かれたものすべてを綴方に含めていたが、具体的な綴方を論じる際には生活文が対象となることが多かった。その際の議論は、やはり子どもの「生活態度」を変えようとする「生活指導」の側面が際立つものとなっていた。高等科の女子が兄嫁との確執を描いた綴方「口返しして」に対する批評を参照するならば、その綴方の欠点は、「生活を一つの共同体として、一しょに生きようとする信の態度がない」という点に指摘されている³⁷⁾。

なお、この「口返しして」をめぐって野村と木村不二男が行った論争は興味深い。木村は野村の批評について、作者の困難を「高見櫓」から見物しているようであり、その事情を共感的に知ろうとしていないと批判した³⁸⁾。それに対して野村は、批評にとって「地方的因習」や「作者の環境」を知ることよりも「生活の本質」の認識が重要だと反論している³⁹⁾。二人の議論は、筆者の境遇に同情的であろうとするか否かの違いはあっても、綴方

に描かれた筆者の生活や表現に現れた筆者の態度を指導しようとする点では同じである。「生活指導」の綴方教育は、確かに普及し定着していたといえよう。

3章——「文化交通」の構想と挫折

1930年代の野村の綴方教育論では、「生活指導」の観点が突出している。しかし対話や媒体の観点が完全に失われてしまうわけではない。媒体としての綴方の観点は、「科学的な文」の指導における「本を作る教育」の構想に引き継がれる。また対話としての綴方の観点は、1935年頃に再び現われ、「文化交通」の概念において媒体の観点と接合される。

1節 「本を作る教育」の展開

野村の「生活科としての綴方」の主張は一面で、「科学」という子どもの文章表現の新たな領野を拓くものとして受け止められ、調査や観察をもとに記述を行う「調べる綴方」の成立の基盤となった。当時の綴方教師の一人である村山俊太郎は、「綴方教育における科学性のあり方」(1935年)において、野村が綴方教育の「新しい部面」として「科学的態度」を提示したことと、当時の文学的思潮の影響を受けて「科学性」が主張されたことがあいまって、「調べる綴方」を構成したと分析している⁴⁰⁾。

野村の「本を作る教育」の構想は、この「生活科としての綴方」から「調べる綴方」へと展開された科学的な綴方の系譜において成立した。「本を作る教育」という表現は、1932年から33年にかけて『綴方生活』に発表された連載「生活の綴方諸問題」に初出している。連載の初回の論考では、「協働自治」

の実現を目指す「生活統制」の綴方が、「文学的な文」による「情緒的生活統制」と「科学的な文」による「認識的生活統制」に分節されている⁴¹⁾。「本を作る教育」が提起されるのは「郷土科としての綴方教育新使命」の副題を持つ連載三回目の論考においてである。野村は「郷土教育」を次のような学習の過程として構想している。まず「見学」「年中行事」「村の動植物」「生活調査」「家庭調査」といったかたちで「調べる綴方」の実践を行う。「共同製作」で文集を作成する。そして完成した「郷土読本」を参照しつつ学習する。野村はこのような「郷土教育」を、「教科書教育に対峙」する教育として、また「本を作る教育」として説明していた。すなわち「本ではない、自分の生活の中から、自分達で一つの法則を把握し、生活構造を認識して行かせようとする教育法」である⁴²⁾。「郷土科」はかつての「生活科」の延長上に構想されていたといえよう。

「本を作る教育」の実際は、『生活学校と学習統制』（1933年）の「郷土教育と本を作る教育」と題された一節に確認できる。「観察記を書かせる学習」において、子どもたちは定められた課題で1ヶ月間の観察を行う。その期間中に発表会を開催して「観察談」を語る。子どもたちの「観察日記」は、まとめて清書して提出する。「観察記」を朗読して合評、批正し、すぐれたものを集めて本にして「子供博物館」に備える。具体的な活動の様子は「蜘蛛の観察」に即して報告されている。興味深いのは、「本を作る教育」における読む活動の位置づけである。子どもたちから「どう言うように観察したらいいのか」という問いが出た時に、野村はファールズの『科学物語』を読んで聞かせている。また子ども

たちが完成させた「蜘蛛の種類」「観察した場所」「蜘蛛の伝説」など多様な着眼点を持つ「観察記」は、観察文の表現形式の指導や文の構成法の指導に使用され、本になり学校の「博物館」に備えられる⁴³⁾。

「本を作る教育」には媒介としての綴方の観点の特徴が鮮明に現れている。第一の特徴は、科学的な表現の導入による綴方表現の領域の拡大に指摘できる。第二に、綴方を「本」とすることは、綴方を読まれるものとして位置づけることに結びついている。子どもたちの学習は読むことと書くこととの往還として組織される。そして第三に、「本」という物質的な媒体の焦点化には、教育を言語的実践として把握し再編する契機が孕まれている。事実、後に野村は「本を作る教育」と「本を読む教育」からなるカリキュラムを構想することになる。

ところで「本を作る教育」という表現は奇妙である。中内敏夫はこの表現について、「正確には『本を書く学習』と呼ぶべきだろう」と述べているが、むしろ重要なのは野村が「作る」というこねない表現を用いた事実だろう⁴⁴⁾。彼自身が直接的に「本を作る教育」の由来を述べることはなかったが、『生活学校と学習統制』の「本をつくる教育」の記述からは、アメリカの進歩主義教育における「ブックメイキング (book making)」の影響がうかがえる。野村は議論の冒頭において、「今までは学ぶと言うことは、本を読むと言うことであつた。ところが最近になって、なすことによって学ぶ方法が考えられて来た。学校は学習学校から作業学校へと転換した」と記していた⁴⁵⁾。後の回想によれば、この頃に野村は野口援太郎の手引で「デューイの『エデュケーションオブツマロー』」を読んだ

という⁴⁶⁾。おそらく『明日の教育 (Schools of to-morrow)』ではないかと推察されるが、同書にはアメリカの実験学校におけるブックメイキングの実践が紹介されている⁴⁷⁾。

2節 「文化交通」と「共同体」

1935年1月、池袋児童の村小学校が母体となり雑誌『生活学校』が創刊される。この「生活学校」というタイトルは、野村の教育の新たな構想を表現していた。再びおとずれた教育の転換に伴い、綴方教育もまた「生活学校」に位置づくかたちで再編されることになる。その特徴は「文化交通」という概念の導入にあった。

「生活学校」の最も重要な特徴は、野村が以前から使用してきた「協働」の語ではなく、「共同」の語をもって語られた点にある。質疑応答形式の論考「生活学校とは？」(1935年)では、学校生活を「共同体社会」に組織する必要性が主張されるとともに、その「共同体社会」が「生命」への「信」を基盤とした「友情」と「公利」の組織として説明されている。1930年頃に「協働」の語が用いられるようになったとき、野村はそこに「友情」の関係から「公利」の関係への転換を企図していた。それに対して、1935年頃の「協働」から「共同」への転換は、再び教育に「友情」の関係を導入するものだった。

ただし「協働」と「共同」の差異は、単に「友情」と呼ばれる情緒的な絆を導入する可否かに存していたわけではない。野村は学校に「共同体社会」が成立しう根拠を、「天皇を親として信頼によって結合する国体」と「家族生活」に求めている。「共同」に内包された絆は、具体的な関わりとしての「友情」よりも、多分に観念的で空想的な側面を有して

いた。すなわち「共同体社会」はあらかじめ空想された共同性に基づく集団でもあった⁴⁸⁾。

「文化交通」の概念は、この「共同体社会」の概念と関わって登場してくる。初出は『新教育研究』に掲載された論考「生活学校の児童観」(1935年)である。野村は「生活学校」における子どもについて、「生活者」として認めつつ、「共同体社会の生活様式」によって「訓練」とするという。では「共同体社会」とは何か。彼はその問いに、「生命一元の信頼」と「社会の公利性の重視」をもってこたえた上で、「公利性」の必要性を「生産交通」「文化交通」の必要性によって説明している。彼によれば、「公利性」を欠いた社会では「社会人の生活」は育たない。それは「生産交通」と「文化交通」を欠くからである。「生産交通、文化交通が行われない社会は、血液の循環しない身体のように死んで行かねばならぬ」との言葉は、「交通」が「共同体社会」の内部に想定されていたことを示している⁴⁹⁾。

「文化交通」としての教育は、『新文学精神と綴方教育』(1936年)において、綴方教育と結びつき、具体的なかたちを得る。同書は「生活主義文学論の確立」と「生活主義綴方の新組織」を目指して記され、近年の綴方教育論を検討した第一篇「綴方教育の今日的指標」、近代文学の展開や表現技法を論じた第二篇「生活主義文学論」、綴方教育の計画および記録を収めた第三篇「綴方教育新設営」からなる⁵⁰⁾。綴方教育の方向性としては、「兄弟自治を指標する公民感情、又は公民意志」といった道徳的かつ情緒的な態度の育成が志向され、「生活指導」の綴方の観点が前面に出ている⁵¹⁾。しかし着目したいのは、その教育が直接的な指導よりも媒介されたコミ

コミュニケーションにおいて構想され、「文化交流」として概念化されている事実である。

野村は『新文学精神と綴方教育』において再び「文学の原形」を「座談」に求めた。それは時間を超える対話であり、空間を超える対話であり、自分との対話をも含む。

座談が文学の原形であることは、文学が社会的所産であることを意味している。文学が生活組織であるということも、その社会的所産であることから来ている。過去の文を読み、又、文を未来へ残すということも、それは時間的に語ることであり、時間的な生活組織である。又、自国の文を読むことは勿論、外国の文学を読むことも、空間的に語ることであり、空間的な生活組織を持つとすることには他ならない。独語でさえ、もう一人の自分と語ることであり、誰にも見せようとしない日記でさえ、いろいろ吾に生活組織を与えようとする欲求に他ならない⁵²⁾。

綴方教育に即して表現するならば、「科学的な文」も「文芸的な文」も「自分の気持ちを又は自分の考えを人間（自分及び相手）に感じさせ、解らせたい」ために記される。ここには対話としての綴方教育の回帰を明白に見てとることができる。

実践的な記述を参照すると、綴ることと語ることとが実際に結びつけられて指導されていたことが分かる。野村によれば、「長い文を書けない子供」に必要なのは、「考えるように誘う」こと、「問題を投げかける」こと、すなわち「語る」ことである。また「文題の見つからない子供」に必要なのは、「語りたくさせる機会を作ってやるということ」であ

る。彼は「語ることは誰も好きであり、いくら語っても尽きることがないのに、文題が見つからないと言うことはあり得ない」と述べている⁵³⁾。

対話としての綴方と媒体としての綴方の観点が結びつくところに「文化交流」の概念が登場している。具体的な媒体となるのは、当時の綴方教育において多くの教師が熱心に作成していた「文集」である。野村によれば、かつての文集は「文を保存」するために作成されていたが、現在の文集は「子供達の共同文化の生産とその文化交流のため」に作られる。その「新しい文集」の特徴は「組織的」である点、すなわち作成後の学習に使用される点、「協同の目的」のもとで作成される点、子どもと教師が協力する点にあるという⁵⁴⁾。ここでは文章の評価も、子どもどうしの「文化交流」に開かれたものとなっている。野村は学級で子どもと行う文章評価について、「学校文化」として発表していいものに三重丸を、「日本の児童文化」として全日本の発表機関に提示していいものに四重丸を、「世界の子供達と文化交流」していいものに五重丸を付すと説明している⁵⁵⁾。当時の綴方教育において学級文集や学校文集が熱心に製作されていたこと、それを用いた学習が試みられていたこと、そして異なる地域の学校どうし、学級どうしの文集を通じた交流が行われていたことをふまえると、「文化交流」の教育は成立のための物質的な基盤を十分に有した主張、あるいは既に成立していた実践の概念化でさえあった。

ただし、野村の想定するコミュニケーションが、差異よりも同一性を前提としていた点に注意しておく必要がある。彼は、互いに理解しあうための条件を「住んでいる自然や社

会が共通である」という「生活台の一元性」に求めている。差異としての「個性」は、その同じ「生活台」における「生活位置」の違いとして説明されている⁵⁶⁾。すなわち同一性を基盤として「交通」が成立するという理論構成になっている。「文化交通」が「国体」「家族」「学級」といった「生活共同体」の内部のコミュニケーションとして想定されていた事実を想起するならば、野村の「文化交通」の教育の理論は、子ども一人ひとりの差異を虚構の同一性へと回収する危うさを孕んでいたといえよう。

3節 生活綴方の転換と「文化交通」の閉塞

1936年7月、経済的に窮乏した池袋児童の村小学校は閉校を迎え、野村は私立日の出学園の教師となった。雑誌『生活学校』は引き続き戸塚廉が編集し、後に教育科学研究会を結成する城戸幡太郎や留岡清男らを顧問に迎えた。『綴方生活』や『生活学校』に集っていた教師たち、いわゆる綴方教師たちは、教育科学研究会へと合流する。その過程において、1937年10月の『教育』に発表された留岡の論考「酪聯と酪農義塾」と、それをめぐって喚起された一連の「生活教育論争」は、生活綴方に転機をもたらすこととなった⁵⁷⁾。留岡はこの論考上で、北海道綴方連盟の座談会に参加した感想を「このような生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まって感傷に終るに過ぎない」と述べ、「綴方による生活指導」の「効果」に対する懐疑を表明した⁵⁸⁾。この留岡の指摘が、教育における綴方の位置づけをめぐる議論を引き起こす。1938年1月号の『生活学校』は、留岡の論文を「問題提起」として再載しつつ、「最近綴方人の動向鳥瞰」と題された特集を組み、綴

方教育の再編を試みた。雑誌『綴方学校』もまた、1938年2月に特集「全科と綴り方」を組み、教科教育と綴方の関係を問うた。

野村は『綴方学校』の特集に寄せた論考「教科組織と綴方科の位置」(1938年)において、再び綴方教育をカリキュラムにおいて論じる。彼が提示したのは「本を読む教育」と「本を作る教育」からなるカリキュラムである。ここにおいて「本を作る教育」という言葉は、科学的な綴方の指導という以前の議論の文脈を超えて、カリキュラム再編の鍵概念となる。野村は従来の「本を読む」ばかりの教育を、「過去の文化を伝達すること」に終始し「子供の文化を築かせて行くこと」を欠いていたと批判する。

然るに、最近の児童文の成績はどうであろうか。子供達は彼等自身の眼で見、彼等自身の胸で感じ、彼等自身の頭を以て考えたところを、彼等自身の言葉を以て、立派に発表しているのである。然も、それ等の作品は、吾々大人達をして、大人の生活に対しても、新しい感受を持たさせ、新しい眼を注がせる、幾多の生活知性を把握しているのである⁵⁹⁾。

野村は、「子供の心」に訴えるものを「よき児童読物」と「子供の声」としての「児童文」に求めるという観点から、自然科学や社会科学のみならず、すべての教科において「私達の修身」「私達の理科」「私達の算術」「私達の読本」「私達の地理」「私達の国史」といった「本」を書かせていると報告している。

「本を読む教育」と「本を作る教育」からなるカリキュラムは、「大人文化」の伝達と

「子供文化」の創造を志向する点において、「読書科」と「生活科」からなるカリキュラムのバリエーションである。ただし両者には違いもある。「読書科」「生活科」のカリキュラムが目的としていた「社会改造」は、ここでは主題化されていない。「児童文」が大人に「新しい感受」「新しい眼」を与えるとの表現は、むしろ1930年頃の対話としての綴方教育に含まれていた大人と子どもの互恵的な関係を想起させる。また「読書科」「生活科」が教科目の解体と再編を伴っていたのに対して、ここでは「理科」「算術」といった既存の教科が前提されている。「本を読む教育」「本を作る教育」の表現は、授業における文化の伝達と創造を、「本」という媒体において組織するものだったといえよう。

1930年代末になって、再び「子供文化」という主題を組み込んだ野村のカリキュラムは、対話を通した文化の創造としての教育を構想しえているように見える。しかし「文化交通」の概念に着目するならば、彼の教育もまた同時代的な閉塞を免れてはいなかったことがわかる。野村は「共通の生活台」に立つという自覚を「文化交通」の要諦として押し出し、「交通」の成立における同一性を強調していた。論考「取材指導の新動向」（1939年）には、その問題点が明白に現れている。野村によれば、子どもが文を書く動機は、成績という抽象的なものではなく「共同生活」における「文化交通」への意欲でなければならない。またそのことを通して、「鉢植」のように分断された教室の子どもたちを、「学級と言う仲間の生活土壌」に根付けさせなければならないという。ここには明確に対話的で共同的教育のビジョンが示されている。しかしながら、以前の文集交換に即して概念化され

ていた「文化交通」に比して、ここでの「文化交通」は閉ざされている。野村は学級を、教師を球心とする「球形」としてイメージしている。「文化交通」はこの「球形」の中で行われ、他の学校や他の地域への広がりは想定されていない。しかも「球心」に位置する教師は「交通」に参加しない。野村はこの「学級」のあり方のモデルを、「天皇」を「球心」とする「国体」に求めている。換言するならば、天皇制の国体をモデルとして学級共同体を構想することによって、「文化交通」という対話的な学習の構想は、あらかじめ同質的なものとして想定された共同体内部のコミュニケーションに閉ざされてしまったのである⁶⁰⁾。

——おわりに

生活綴方は主として文章表現の指導を通して行われる子どもの認識と行為の指導として把握されてきた。しかし野村の綴方教育の構想には、そのような「生活指導」の綴方教育ばかりでなく、対話としての綴方教育、媒体としての綴方教育の観点が現れていた。三つの観点の特徴を、もう一度確認しよう。

野村の「生活指導」の綴方教育では、子どもの綴方にその認識や生活態度が見出され、その変革のための指導が志向されていた。具体的には「協働」という価値が掲げられ、文章に書かれた筆者の生活、文章の表現に現れた筆者の態度が問題化されていた。それに対して対話としての綴方教育では、教師と子どもの日常的なコミュニケーションに綴方教育が見出され企図されていた。子どもとの真性な対話、楽しみを伴う互恵的なやりとりが重視され、教育的な意味はそこに付随するもの

として位置付けられていた。また媒体としての綴方は、教育を単なる大人の文化の伝達ではなく子ども文化の創造を伴うものにするためのカリキュラムの構想において登場していた。そこでは自然科学および社会科学の表現の導入によって綴方表現の領域が教育全体に拡張されるとともに、教科書や綴方を「本」という物質的な媒体として捉える視点が示されていた。

「生活指導」の綴方が教育の営みを直接的な人づくりとして主題化しているとするならば、綴方を対話や媒体として捉える観点に現れているのは文化の伝達、創造、交通という主題である。野村はそれを「文化交通」と呼んだ。これまでの研究では「生活指導」の綴方が着目されてきたが、野村の綴方教育の可能性の中心は、むしろ「文化交通」にあるのではないか。彼は綴方を通して教育の構造を問題にしていた。そこには言語的实践としての教育を、書字媒体の布置を変えることによって、対話を通して文化を創造する営みへと変革する可能性が孕まれていたといえよう。

しかし野村の構想に、差異の交歓としての対話を阻む同一性への志向が含まれていたの

も事実である。第一の問題は「社会改造」の教育に存している。道徳的な社会改造が構想され、その計画が構築されたことによって、初期の対話としての綴方を支えていたコミュニケーションの喜びが失われている。第二の問題は、あるべき社会の青写真としての「共同体」が、あらかじめ想定された共同性に基づいていた点にある。野村にとって「共同体」は、宇宙の原理でもあり、国家でもあり、国体でもあり、学校や学級でもある。その内部の「文化交通」では、同一性の確認としての理解が行われることになっていた。

とはいえ野村の「文化交通」の教育の構想は、現在においても魅力的な教育のビジョンを提示している。そして重要なのは、それが野村一人のものではないということだろう。「文化交通」の教育はおそらく、文集という物質的な媒介を有し、文学的表現と科学的表現の双方を視野に入れていた生活綴方の可能性でもあった。その展開過程を検討し、「文化交通」の教育としての生活綴方の歴史を記述することを、今後の課題としたい。

《注》

- 1) 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年。
- 2) 佐々井秀緒『生活綴方生成史』あゆみ出版、1981年。
- 3) 中内、上掲書、892—987頁。
- 4) 佐々井、上掲書、137頁。
- 5) 船橋一男「生活綴方」久保義三、米田俊彦、駒込武、児美川孝一郎編『現代教育史事典』東京書籍、2001年、440—441頁。
- 6) 中内、上掲書、13頁。
- 7) 中内敏夫『綴方教師の誕生』藤原書店、2000年、8頁。
- 8) 佐々井、上掲書、19頁。
- 9) 川口幸宏『生活綴方研究』白石書店、1980年、30頁。
- 10) 太郎良信『生活綴方教育史の研究—課題と方法』教育史料出版会、1990年、まえがき3頁。
- 11) 浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代—』（東京大学出版会、2008年）は、1920年代の野村の綴方教育が対話的な性格を有していたことについては言及している、その1930年代の展開については検討していない。
- 12) 志垣寛「時は来た—綴方生活の発刊まで—」『綴方生活』1巻1号、1929年、79—81頁

- 13) 「我等の使命」『綴方生活』1巻1号、1929年。
- 14) 千葉春雄「児童文のもつ研究問題的意味について」『綴方生活』1巻1号、1929年、6—13頁
- 15) 上田庄三郎「教師への降伏状としての綴り方—生活悪導論—」『綴方生活』1巻1号、1929年、40—43頁
- 16) 小砂丘忠義「作品に表われたる現代綴方の功罪」『綴方生活』1巻1号、1929年、44—48頁。
- 17) 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』1巻1号、1929年、14—18頁。
- 18) 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導（二）—純坊の文集に就て—」『綴方生活』1巻2号、1929年、30—37頁。
- 19) 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』1巻3号、1929年、46—53頁。
- 20) 野村芳兵衛「一年生或日の綴方」『綴方生活』2巻1号、1930年、33—37頁。
- 21) 「宣言」『綴方生活』2巻10号、1930年、4頁。
- 22) 「教育の政治化論争」の概略については、久木幸男、鈴木英一、今野喜清編『日本教育論争史録 第一巻 近代編（上）』（第一法規、1980年、362—385頁）を参照されたい。
- 23) 野村芳兵衛「桃色の本質」『教育文芸』6巻1号、1930年、9—14頁。
- 24) 野村芳兵衛「生活が生むもの」『綴方生活 臨時増刊 新興綴方教育講話』2巻4号、1930年3月、217—225頁。
- 25) 野村芳兵衛「功利主義の再生」『綴方生活』2巻6号、1930年、12—17頁。
- 26) 野村芳兵衛「生活科としての綴方（一）—カリキュラムへの一考察—」『綴方生活』2巻10号、1930年10月、6—11頁
- 27) 野村は「文学科」「美術科」「音楽科」「自然科」「文化史料」「道德科」「宗教科」「運動科」という文化領域で表現された教科分類や、「自然観察科」「作業科」「あそび科」「お話科」等の活動によって表現された教科分類も可能だと述べている。
- 28) 野村芳兵衛「児童の村教育の経営」『小学校』1931年3月、77頁。
- 29) 野村芳兵衛「生活科としての綴方（二）—自然観察の原則と方法—」『綴方生活』2巻11号、1930年11月、10—15頁。
- 30) 野村芳兵衛「生活科としての綴方（三）—生活指導と児童文・科学的態度の主張—」『綴方生活』2巻12号、1930年12月、6—12頁。
- 31) 野村芳兵衛「児童文新評価標—生活の綴方（五）—」『綴方生活』3巻1号、1931年1月、26—35頁。
- 32) 野村芳兵衛『生活訓練と道德教育』厚生閣書店、1932年、序4頁。
- 33) 同上、71頁。
- 34) 野村芳兵衛「生活技術と綴方教育（一）—その理論と実際—」『綴方生活』3巻11号、1931年11月、6—9頁。
- 35) 野村芳兵衛「文の技術と綴方指導案」『教育・国語教育』1932年2月、86—94頁。
- 36) 野村芳兵衛「綴方教育の実際問題」『綴方生活』5巻6号、1933年6月、4—10頁。
- 37) 野村芳兵衛「生活文学と生活の綴方」『綴方生活』7巻3号、1935年3月、6—13頁。
- 38) 木村不二男「野村芳兵衛論」『綴方生活』1936年11月、24—34頁。
- 39) 野村芳兵衛「児童文に現われたる児童性と人間性—木村不二男君に贈る—」『綴方生活』1937年1月、85—91頁。
- 40) 村山俊太郎「綴方教育における科学性のあり方」『綴方生活』7巻47号、1935年3月、30—38頁。
- 41) 野村芳兵衛「生活の綴方諸問題—科学的綴方とは何ぞ—」『綴方生活』4巻11号、1932年11月、4—11頁
- 42) 野村芳兵衛「生活の綴方諸問題（三）—郷土科としての綴方教育新使命—」『綴方生活』5巻1号、1933年1月、4—10頁。
- 43) 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店、1933年、438—470頁。
- 44) 中内敏夫「野村芳兵衛の授業」波多野完治編『授業の科学第四巻 授業方法の科学Ⅰ』国土社、1963年、179—199頁。
- 45) 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店、1933年、438頁。
- 46) 野村芳兵衛「生活作文三十年」野村芳兵衛・芥子川律治『生活作文の壁』黎明書房、1958年、18頁。
- 47) Dewey, John and Dewey, Evelyn *Schools of to-morrow*, New York :Dutton, 1915.
- 48) 野村芳兵衛「生活学校とは？—A君と私との会

- 話 (二) 一」『生活学校』1巻4号、1935年4月、1頁。
- 49) 野村芳兵衛「生活学校の児童観」『新教育研究』1935年7月、34—36頁。
- 50) 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』厚生閣書店、1936年1月。
- 51) 同上、15頁。
- 52) 同上、222—223頁。
- 53) 同上、56—65頁。
- 54) 同上、66—67頁。
- 55) 同上、292—293頁。
- 56) 同上、100頁。
- 57) 「生活教育論争」の概要と主要な論文については久木幸男「生活教育論争」(久木幸男・鈴木英一、今野喜清編『日本教育論争史録・第二巻近代編(下)』第一法規出版、1980年、386—412頁)を参照されたい。
- 58) 留岡清男「酪聯と酪農義塾」『教育』5巻10号、1937年10月、60頁。
- 59) 野村芳兵衛「教科組織と綴方科の位置—生活教育のカリキュラム—」『綴方学校』1938年2月、2—6頁。
- 60) 野村芳兵衛「取材指導の新動向」『実践国語教育』6巻1号、1939年1月、157—161頁。

[あさい さちこ・和光大学現代人間学部心理教育学科専任講師]